

LA EVALUACION EN LA ESCUELA: una ayuda para seguir aprendiendo

Aurora LaCUEVA*

Resumen: El trabajo llama la atención sobre algunos de los principales problemas que puede presentar la práctica de la evaluación en la escuela: el énfasis en los aprendizajes más superficiales y de menor nivel, la ilusión totalizante, el imposible diagnóstico como paso previo a toda enseñanza, el esencialismo, el error tomado como anormalidad, el papel etiquetador de la nota, la instrumentalización engañosa, el crecimiento desmesurado de la acción evaluadora como juicio y sentencia. Frente a estas peligrosas deformaciones, se propone una evaluación como ayuda para seguir aprendiendo, incorporada a la actividad normal de una escuela rica en experiencias formativas. Una evaluación abierta y flexible, realizada a partir de los procesos y productos cotidianos en el aula de clases. Tablas y gráficos pueden sustituir con provecho a las calificaciones. Las fichas de registro, el portafolio, el seguimiento atento del docente, son mecanismos para ir acompañando y sosteniendo el aprendizaje infantil. La autoevaluación y la coevaluación resultan parte importante del proceso. La evaluación debe estar complementada con medidas de apoyo, dirigidas a facilitar a los aprendices la superación de sus insuficiencias.

Palavras-chave: Avaliação escolar, Ensino, Educação infantil

Podríamos decir que la evaluación es la “piedra de toque” de la enseñanza, en el sentido de que pone a prueba la autenticidad, la fuerza y la coherencia de los principios pedagógicos que supuestamente la guían. Si se sostiene que la escuela debe fomentar la reflexión, la criticidad y la participación y, luego, se evalúa mediante cuestionarios a rellenar copiando del texto y mediante exámenes donde se solicitan datos y nombres sin más, se pone en evidencia que el verdadero norte pedagógico es, no lo manifestado, sino el aprendizaje mecánicamente

Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

memorístico, la rutinaria y acrítica transcripción. Aún cuando durante el lapso se hayan asignado algunos trabajos de naturaleza innovadora, si su peso en la calificación final es bajo en relación a exámenes y cuestionarios, se seguirá enviando el poderoso mensaje de que lo importante es la repetición y la copia.

La evaluación señala aquello que es realmente valioso en la escuela, puesto que implica para los estudiantes, en fin de cuentas, aprobar o no aprobar el curso y, con frecuencia, ser así mismo ubicados en una jerarquía de calificaciones, con posible trascendencia hacia el futuro.

Si se quiere que los estudiantes se orienten hacia aprendizajes profundos, hacia el razonamiento, el examen crítico de las evidencias, la aplicación práctica de lo aprendido, la valoración fundamentada, eso es entonces lo que se debe evaluar.

Revisar las formas de evaluación y sus contenidos ayuda mucho a clarificar los valores en uso, los verdaderamente cumplidos, de la acción pedagógica.

Las múltiples funciones sociales de la evaluación

En la escuela no sólo se cumplen las finalidades expresas de los docentes ni, más allá, las finalidades expresas de la Constitución y las leyes. Por debajo de este marco evidente, se entrecruzan los fines confesados y no confesados de diversos sectores y clases sociales, que se manifiestan en esa institución como en otras instancias de la sociedad. Y a la hora de evaluar, estos intereses pueden imponerse con especial fuerza, por las implicaciones del proceso (Álvarez Méndez, 1995 Ayuste y otros, 1994).

Las discriminaciones, la justificación de las desigualdades, el control sobre los menos poderosos, tienden a manifestarse particularmente en este momento. No se trata de un plan diabólico sino del encadenamiento de presiones, ideologías y acciones a lo largo del tiempo.

Así, la evaluación a partir de ejercicios vacíos de verdadero significado, muy escolásticos, plagados de términos técnicos a memorizar, tiende a desfavorecer aún más a los estudiantes de sectores de menores ingresos, cuyos padres no pueden ayudarlos en sus estudios, cuyos hogares están desprovistos de libros o periódicos y a quienes, por estas y otras razones, les cuesta mucho

más asumir una enseñanza poco pertinente y llena de convencionalismos para ellos poco conocidos.

También, a menudo el control social es parte de la evaluación, ganando puntos y reconocimiento las conductas más sumisas a rituales y normas establecidas, cuya máxima razón de ser sea inculcar obediencia ciega y respeto incuestionable al status quo.

Finalmente, el fracaso, al cual el estudiante es empujado por una constelación de circunstancias sociales y escolares, es tomado como justificación de la salida temprana del sistema educativo. No es la escuela la que no ha sabido ayudar al niño, no es el sistema social el que le ha negado oportunidades al niño, es él, el propio niño, el culpable de su repitencia y/o deserción, por no haber logrado superar los estándares mínimos escolares, Mendel y Vogt (1978, p.256) llegan a decir que la finalidad de la escuela en nuestra actual sociedad es precisamente fabricar el fracaso.

Se trata de mecanismos oscuros y entrelazados, que actúan en contra de las potencialidades de los niños, especialmente de aquellos de sectores populares.

Conviene estar atento a que cuando se ejerza una acción evaluadora no tomen posesión de la misma, sin que el educador se dé cuenta, esos intereses minoritarios pero poderosos que, por la dinámica social, distorsionan la vida escolar en su provecho.

Evaluación como ayuda

Nuestra propuesta es que la evaluación se centre en ser una ayuda para que el estudiante siga aprendiendo mejor.

La escuela debe ser un mundo cultural rico, que le ofrezca a los niños y niñas múltiples experiencias formativas, y ha de utilizar una evaluación en contextos naturales, concebida como un apoyo más en la aventura de aprender.

Se trata, en primer lugar, de darse cuenta y realzar los logros de los niños. De esta manera los aprendices ganan mayor conciencia de sus éxitos, de lo que saben, de lo que dominan, base fundamental para sus posteriores esfuerzos.

En segundo término, se trata también de tomar nota de las "lagunas", los errores y las insuficiencias. Considerándolos normales, esperables: es natu-

ral que un niño, una niña, cometa errores en su esfuerzo de aprendizaje. Y considerándolos también superables. Precisamente, la evaluación sirve para ponerlos en la “agenda” de las cosas a seguir trabajando, a seguir practicando.

Nos parece importante deslastrarse de la concepción de la evaluación como un reparto de premios y castigos, una selección de “buenos, regulares y malos”, una jerarquización cristalizada.

La evaluación como ayuda es un reto, porque ayudar es más sutil y complejo que chequear y calificar.

El riesgo de los juicios “totalitarios” sobre los niños

Algunos, insatisfechos con la vieja escuela que sólo califica ciertos conocimientos académicos muy precisos (si se sabe sumar, si se puede leer corrido, si se conoce la clasificación de las rocas...), proponen una evaluación “integral” que debe tomar en cuenta no sólo los saberes dominados, sino también rasgos muy completos y difíciles de juzgar como curiosidad intelectual, actitud cooperadora, liderazgo, responsabilidad o iniciativa. Este enfoque parece a primera vista un progreso. Pero implica graves problemas. Es más claro y limpio recibir una nota basada en si se sabe restar con decimales o escribir un dictado que ser juzgado y calificado por su “solidaridad” o su “responsabilidad” La ideología del docente, de la escuela y, más allá, la ideología dominante en la sociedad pueden tener un peso demasiado fuerte en estas calificaciones sobre valores, actitudes y conductas completas. Además, el proceso es excesivamente complicado. Cada personalidad es multifacética y honda, de tal manera que estos juicios globales abarcan de las posibilidades del docente. Son grandes los riesgos de equivocaciones serias, de estigmatización, de penalización al no conformismo, de castigo a lo diferente, de arbitrariedad en suma.

No es que el educador no deba estar atento a tales rasgos complejos, si debe estarlo. Lo que sugerimos es que esté pendiente de estas características profundas de la personalidad de cada niño. Que tome nota de lo que pueda captar de ellas. Que vea al niño como una persona y no como una suma de parcelas. Y que diseñe, si es necesario, estrategias sutiles para ayudar a cada niño a mejorar aspectos donde crea encontrar debilidades. Pero que lo haga de

manera muy cuidadosa y sin emitir juicios expresos calificativos del niño. Y mucho menos juicios públicos. Son juicios que pueden afectar a los niños y que no se está en capacidad de formular.

El educador debe estar consciente de la complejidad de los factores en juego y del riesgo de que lo común, lo usual en nuestro mundo, sea el rígido patrón de medida. Es importante reconocer que la diversidad entre las personas, en este caso los niños, es un rasgo positivo de la sociedad. No tenemos por qué tratar de juzgar a todos nuestros estudiantes con base en un “niño modelo” tomado como patrón. La diversidad es una ventaja social. Y en su diversidad los niños pueden relacionarse y aprender unos de otros y pueden explorar nuevas formas de ser y de sentir.

Desde luego, esto no quita que existan conductas francamente negativas que haya que atender para superar.

Pero las evaluaciones “totalitarias” son un lastre antes que un aporte. Una soberbia antes que una ayuda. Las opiniones de docente y compañeros deben centrarse sobre trabajos y acciones concretas de cada estudiante, y no sobre su persona como tal.

No hay evaluación objetiva

Toda evaluación es evaluación desde una perspectiva, desde un punto de vista. Se trata de detectar si los niños dominan ciertos conocimientos, manejan ciertos procedimientos y sustentan determinados valores que le parecem importantes a quien evalúa.

Los propios mecanismos de evaluación que se utilicen implican en sí mismos ideas muy específicas acerca de cómo puede detectarse verazmente lo que alguien sabe.

La supuesta objetividad de algunos instrumentos cerrados, como pruebas de selección múltiple y listas de cotejo, no es tal, puesto que estos instrumentos se elaboraron de acuerdo a unas prioridades y a concepciones pedagógicas y epistemológicas particulares. Su contenido está sesgado por las opciones de quien los elaboró. Y, más allá, al aceptar su formato se acepta que por el marcado de una equis en sus espacios en blanco se puede calibrar lo que interesa calibrar del aprendizaje.

Reconociendo la imposibilidad de la evaluación objetiva, lo importante es ejercer una subjetividad vigilada a la hora de evaluar: aclarando cada vez mejor qué es lo que se considera importante evaluar y por qué, estudiando con cuidado la situación de cada niño al respecto, y llevando registro del proceso gracias a procedimientos que se estimen veraces y confiables.

El engaño de las “evaluaciones diagnósticas”

¿Qué significa exactamente la evaluación diagnóstica? Parece obvio: se debe conocer a los alumnos. Así, se dice, al principio del curso es conveniente detectar en qué condiciones se encuentran los estudiantes, a objeto de orientar mejor la enseñanza. Además, al principio de cada nuevo tema, se necesita conocer las ideas que ya los niños tienen sobre el mismo, y las destrezas que dominan, de manera de partir de ellas para seguir avanzando.

Pero estas recomendaciones, que lucen tan positivas y necesarias a primera vista, empiezan a enturbiarse si nos decidimos a profundizar en ellas. Todo planteamiento didáctico no puede juzgarse por sí mismo, sino en el marco de la compleja dinámica de una clase de veinticinco o más alumnos. ¿Qué significa, en este contexto, diagnosticar a principios del año escolar? ¿Cuán profundamente se va a conocer a los alumnos con ese diagnóstico? ¿Sus ideas, sus saberes, sus destrezas, sus miedos, sus intereses, sus posibilidades? Posiblemente no se pasará de asignarles unos ejercicios de Matemáticas y de Castellano. Y esto al costo de comenzar el año con exámenes, cosa poco entusiasmante, fría y aburrida.

Cada niño, cada niña, es demasiado complejo para poder diagnosticarlo gracias a algunas rápidas pruebas. Por ejemplo, Juan Martínez tiene seis años y medio, vive en un edificio de muchos pisos de una urbanización popular, tiene una hermanita menor con la que juega y hacia quien se siente protector, cursó preescolar, sabe leer frases sencillas, escribe bien su nombre y más o menos bien varias otras palabras, le gusta el béisbol y su papá le regaló una pelota y un bate de juguete, le tiene miedo a la oscuridad, le agradó el preescolar, tiene expectativas positivas sobre la escuela, su mamá le lee cuentos y él los disfruta, tiene buen carácter aunque es algo tímido, tiene cierta miopía pero en su casa no se han

dado cuenta, es un poco problemático con la comida, sabe contar hasta cien, le gustan los animales y en su casa hay un gato que se llama “Tigre”, cuando va a casa de su abuela, cerca de Barlovento, ayuda con las gallinas y los conejos, juega con los perros, y hace muchas preguntas acerca de fenómenos de la Naturaleza... ¿Cuánto de todo esto y de muchas otras características importantes se va a poder detectar con el diagnóstico? Ni aunque se pasara una semana sometiendo a Juan a una batería de tests (cosa por otro lado indeseable como estrategia didáctica), se lograrían conocer muchos de estos rasgos, que pueden ser tan relevantes en la acción pedagógica.

En el caso del inicio de año, consideramos preferible darse cuenta de cómo están los niños en algunas áreas clave, como Castellano y Matemáticas, gracias a ciertas actividades de clase que no se vean como tests sino como parte del trabajo normal, y que lleven a los alumnos a poner de manifiesto su dominio de la lectura y la escritura o del cálculo. Por ejemplo, y según el grado, leer por turnos pequeños cuentos, que a la vez impliquen resolver ciertos problemas matemáticos como parte de la historia; inventar un problema de este tipo y escribirlo; oír el principio de un cuento e inventarle un título y un final; leer por turnos una narración o un texto informativo interesante, mientras los compañeros oyen o siguen la lectura. Para muchas otras características relevantes del niño o de la niña, el “diagnóstico” es una tarea permanente. Es decir, lo que se propone es que el docente debe esforzarse por conocer a sus alumnos, pero no mayormente gracias a pruebas y quizzes, sino al trato diario en situaciones abiertas, a lo largo del año escolar.

Todavía más imposible vemos el diagnóstico al inicio de cada tema. La preeminencia que ha venido ganando el planteamiento de que los alumnos tienen “ideas previas” que influyen en su aprendizaje, lleva a muchos a postular la necesidad de detectar las ideas de los alumnos antes del comienzo de cada lección. Ello acentúa la rigidez, el formalismo y el control dentro del aula. Tomado en serio es imposible, para empezar. ¿Cómo saber las ideas que tienen treinta niñas y niños sobre el movimiento de los cuerpos, el volumen, la luz, la organización social o el poder? Implica estar pasando tests a cada rato, ¡y corregirlos después! Con esta propuesta, el tiempo del docente estaría casi todo copado por la elaboración, administración y corrección de pruebas diagnósticas en las diversas áreas del currículo a lo largo del año escolar.

Muchos recurren entonces a atajos de escaso valor, como realizar un interrogatorio donde tres o cuatro estudiantes responden a las preguntas lanzadas por la maestra o el maestro. Supuestamente, con eso ya se ha “diagnosticado” a toda la clase.

Más vale que el educador dedique su tiempo a preparar buenas actividades, a recabar los recursos necesarios, a animar y orientar a los niños, en vez de a estas evaluaciones diagnósticas. En su trato diario con los pequeños, los irá conociendo cada vez mejor, y podrá ayudarlos allí donde haga más falta. Igualmente, podrá aprovechar sus saberes y sus intereses en el desarrollo de la acción escolar.

Más allá de la fórmula “evaluación diagnóstica, formativa y sumativa”

Nuestro planteamiento no coincide con la propuesta de la evaluación en tres fases: diagnóstica, formativa y sumativa, con todo y que la estimamos un progreso en relación a los lapidarios exámenes de fin de lapso y de fin de curso. Con frecuencia oímos repetir estas tres modalidades como una fórmula totalizante, que encierra en sí todo lo que se pueda decir de la evaluación. Nos parece que se ha convertido en una más de esas frases hechas vacías de significado, que tienden a abundar en el campo educativo.

Ya explicamos cómo la evaluación diagnóstica debe tomarse con prudencia, dentro de los límites de lo posible y deseable. Creemos poco en momentos especiales para “diagnosticar”

En relación a la formativa y la sumativa, pensamos que toda evaluación debe y puede ser formativa, en el sentido de que oriente al aprendiz sobre sus logros y fallas. Y si la decisión evaluadora final va surgiendo de la acumulación de logros en diferentes trabajos y actividades, ¿qué sentido tiene hablar de una evaluación sumativa? Nuestra propuesta va por otro camino y dentro de ella estas tres categorías pierden realmente sentido. Rescatamos de este planteamiento la concepción de que no toda evaluación es para poner una nota, sino que puede hacerse para cumplir otras funciones más importantes.

Se evalúa una situación transitoria, no un estado fijo

Lo que se evalúa es un logro o una insuficiencia existente en un momento determinado, no una esencia inmutable del niño. De este modo se debe expresar y hacer entender al aprendiz. Una persona y en particular un niño está en permanente cambio. Las fallas de hoy pueden ser superadas mañana, los errores presentes pueden corregirse, los logros expandirse. De hecho, así debe ser en una buena escuela. Causan daño los juicios esenciales como: "Roberto es malo en matemáticas" o "No sirves para la música". A veces estos juicios no se expresan, pero están presentes y se hacen ver de modo indirecto. El esencialismo en la evaluación erosiona la confianza del niño en sus posibilidades futuras. Y es totalmente irresponsable.

La evaluación de estados coyunturales y no de esencias es lo deseable y razonable.

Mejor aún, la evaluación de procesos. El niño está siendo, de manera fluida. Viene de ciertos estados o situaciones y va hacia otros, de una cierta manera. Su aprendizaje es continuo movimiento (Véase Calvo, 1993).

En este sentido lo que interesa es comparar logros del niño en relación a su situación anterior, estimar cuánto ha progresado en su esfuerzo de aprendizaje, en vez de comparar a los niños entre sí en un momento determinado. Esta última es una confrontación que no ayuda a nadie. Desde luego, no ayuda a los "perdedores", pero tampoco a los "ganadores" No aclara acerca de esfuerzos y progresos, congela lo que podría ser temporal, etiqueta superficialmente y, a menudo, no estimula para seguir aprendiendo.

Al aprender se va de la ignorancia al conocimiento y del conocimiento a la ignorancia

En ese continuo fluir que es el aprendizaje, es importante reconocer que no se va siempre de la ignorancia al conocimiento, de lo confuso a lo claro, sino también en dirección contraria. Al ahondar en el estudio, las certezas pueden dar paso a nuevas dudas. Al adentrarnos en otro nivel de profundidad, lo sabido, al complejizarse, puede llegar a lo no sabido. Al contestarnos ciertas preguntas, esas respuestas nos llevan a nuevos interrogantes.

Ésa es la compleja dinámica del aprendizaje, donde el dominio de un cierto ámbito nos lleva a descubrir nuevos ámbitos por explorar (Poddiákov, 1987). La evaluación conclusiva ignora esta dialéctica y tiende a congelar el proceso: lo dominado es asunto concluido. Para esta evaluación, el que tiene dudas no sabe, y el que carece de interrogantes sabe, cuando en verdad a menudo es al contrario.

El errar es parte del aprendizaje

Como se desprende de lo que venimos diciendo, los errores, las dudas y las insuficiencias son parte normal del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la escuela no debe demonizar el error, tomarlo como lo insólito, lo anormal, lo que no debería ocurrir y ocurre por deficiencias del aprendiz. Sino asimilarlo y aceptarlo como parte del proceso, siempre superable y siempre necesario.

Además, como dice Calvo (1993, p.68), “el impulso creador nace de la relación entre lo que se sabe y lo que se ignora” Por lo que las dudas y equivocaciones de los niños, en interacción con sus saberes y habilidades adquiridos, son las que pueden movilizar los nuevos momentos de aprendizaje escolar.

La calificación es a menudo un obstáculo

Al menos en la escuela básica, la calificación es con frecuencia un obstáculo. Y habría incluso que preguntarse sobre su utilidad en niveles superiores. Pero, ciertamente, en ese nivel de la educación general, dirigida a todos, lejos de ayudar entorpece. Crea jerarquias que enturbian el ambiente escolar. Tiende a cristalizar situaciones transitorias. No aclara fallas y logros, sino sólo categoriza. Aunque nadie lo quiera, termina etiquetando: el docente olvida los rasgos que le llevaron a dar una calificación específica, y sólo recuerda que determinado niño “sacó 10” o “es un alumno de 18”

El propio niño llega a verse a si mismo bajo esta simplificadora y ocultadora etiqueta. Como señalan Alfieri y otros (1984, p.81), su imagen de si mismo no se basa en el trabajo concreto realizado y en el grado de comprensión alcanzado, sino que depende totalmente de este juicio ajeno, abstracto y alienante.

La calificación actúa además como un perjudicial refuerzo extrínseco del aprendizaje escolar. Dice Lodi (1980, p.108-109): "Liberar a los niños de la recompensa de la nota (...) significa aproximar el trabajo escolar a los intereses de los niños"

Creemos preferibles los juicios cualitativos, razonados, del educador, que orientan sobre lo alcanzado y lo que falta por lograr, y evitan la artificial ordenación de los alumnos a partir de las notas. Estos juicios pueden ser a veces orales y en otras ocasiones escritos.

Evaluar para el éxito sin facilismos

Si la escuela es un mundo rico, con abundantes experiencias de índole variada, todos los niños y niñas pueden destacarse en algo, pues hay oportunidad de actuar en campos muy diferentes: realizando experimentos científicos, diseñando y construyendo objetos, cantando en un orfeón, desarrollando acción social organizada, representando teatro, practicando un deporte, elaborando artesanías, resolviendo problemas matemáticos, escribiendo cuentos, participando en el gobierno de la clase...

Además, en cada área, por más dificultades que presente, cada niña o niño tiene también logros, realizaciones, avances. Y éstos son los que interesa resaltar.

Es importante que las niñas y niños vivan la experiencia del éxito en la escuela. Y sean reconocidos por sus éxitos o, en todo caso, por sus progresos.

La escuela que se afina en los fracasos del estudiante no le ayuda a aprender.

No es que haya que esconder los errores y fallas infantiles. Sino que deben tomarse en su justa medida, pero partiendo primero del reconocimiento de los logros. El éxito es el fundamento para continuar avanzando y para superar los fracasos. En un contexto de éxito, los fracasos puntuales son acicate para seguir empeñándose en el aprendizaje.

Por el contrario, la experiencia temprana y repetida del fracaso hace perder al niño seguridad en sí mismo, en sus posibilidades como aprendiz. Disminuye su interés por el aprendizaje (se rechaza lo que creemos no poder hacer). Y marca a las horas pasadas en el aula como un tiempo aburrido, y hasta triste y amargo. El fracaso temprano, amplio y reiterado paraliza (Freinet, 1979; ICEM, 1980).

Nuestro planteamiento no se vincula a una escuela facilista, de tareas breves y muy sencillas, realizables sin mayor esfuerzo. Por el contrario, queremos una escuela de muchos retos, de actividades complejas y diversas, de largo aliento. Sólo que, en el desarrollo de esta escuela, proponemos realzar los pasos bien orientados que den los niños, pues son estos pasos los que poco a poco (o, a veces, salto a salto) les permitirán abrirse su camino.

El docente, ¿baqueano o juez?

Se necesita que el niño vea a su educadora, a su educador, como un orientador, como alguien “de su lado”, que le está ayudando a conocer el mundo, a aprender, a explorar, a desarrollar saberes y habilidades. Pero la función calificadora dificulta esta relación maestro-niño, pues no se puede ser tan sincero y abierto sobre la propia ignorancia con quien va a poner una nota. Una nota que, finalmente, decidirá si se aprueba o reprueba un curso, con todas las consecuencias que ello tiene.

Por eso nos parece importante minimizar la función evaluadora-calificadora del docente, creando en la escuela un clima totalmente diferente al actual. Un clima donde el docente se reconozca más y sea reconocido por sus alumnos como baqueano en un viaje difícil pero interesante, y que los niños quieren hacer: el viaje del conocimiento, la travesía del saber. Así, el docente es el que supervisa rutas, aporta instrumentos, sugiere estrategias, aceptando que los estudiantes están en un proceso de crecimiento y desarrollo, y que nadie, ni siquiera él mismo, domina por completo todo el amplio campo del viaje.

Como parte de su ayuda, el docente advierte errores y aciertos a los viajeros, y les orienta para superar insuficiencias. Pero se aleja de la obsesión evaluadora, de la evaluación como espada de Damocles pendiendo eternamente sobre los aprendices, de los cuadros llenos de números, al final reducidos a un solo guarismo el cual se supone que resume en sus dos cifras todo lo que cada aprendiz realizó: 12 ó 19 ó 08.

En la escuela que rechazamos, la evaluación/calificación crece desmesuradamente, utilizando tiempo precioso que deberían dedicar maestro y alumnos a actividades en verdad formativas.

Verse como baqueano en vez de como juez realza la función educadora del docente. Y se expresa en el trato diario con los niños y niñas: en la manera como maneja sus errores, en las oportunidades que les ofrece para superarlos, en el carácter temporal e inconcluso que da a toda evaluación, en la minimización que hace de la función evaluadora como tal.

Desde luego, siempre está presente cierto papel de “juez” irrenunciable. Sobre todo a partir de Tercer Grado, si el niño o la niña no ha logrado alcanzar un manejo básico de ciertos saberes y destrezas, deberá quizás repetir el curso. Sin embargo, creemos que con una propuesta pedagógica abierta, variada y vinculada a la vida de los niños, muy pocos deberían ser reprobados.

Lo que proponemos no es reducir la exigencia. Al contrario, creemos en una escuela que espere más de los niños y que, por lo tanto, les exija más. Pero que también los ayude más y los juzgue menos. Ofreciéndoles el ambiente, los instrumentos y las propuestas del trabajo que les permitan triunfar en el aprendizaje.

La vacuidad pedagógica de los exámenes

Los exámenes no son un buen instrumento de evaluación. Desde luego, no lo son los exámenes más comunes hoy, con sus preguntas de simple memorización, en sus diferentes modalidades: verdadero/falso, rellenar, señalar nombres de estructuras en dibujos, etcétera. Los exámenes predominantes en el presente son notables por la baja calidad de sus preguntas, que sólo exigen repetir lo leído en el texto escolar.

Pero incluso nos parecen negativos exámenes mejores, contruidos a partir de preguntas de mayor calidad: preguntas que exijan análisis, interpretación, reflexión propia...

Consideramos que los exámenes son un mecanismo demasiado artificial de evaluación, son medios especiales que requieren momentos especiales. ¿Para qué se necesitan en una escuela de la investigación y la creación continuas? Cada día, en sus diversas actividades, los niños manifiestan sus dominios y sus fallas: al encuestar a los usuarios de la cantina, al construir un terrario, al inventar una canción, al pintar un cuadro, al participar en un foro, al organizar una jornada

de mantenimiento escolar. ¿Qué sentido tiene presentar luego un examen de ciencias, de educación estética o de estudios sociales?

Preferimos la evaluación día a día en el contexto natural del aprendizaje, la evaluación que sigue a la niña, al niño, en su complejo discurrir enfrentándose a variados y difíciles retos, significativos en si mismos. Retos que van mucho más allá de saber responder a ciertas preguntas “escolares” que otros les hacen. Contemplamos así un saber-en-acción, que exige iniciativa, organización, cooperación, planificación, constancia, conocimientos profundos...

Y como rechazamos los exámenes finales y de lapso, menos podemos aceptar la multiplicación de este mecanismo de evaluación a través de frecuentes “quizzes”, pruebas cortas y tareas, realizados supuestamente en aras de la evaluación continua.

Evaluación como parte de la vida de la clase

Diariamente los niños realizan diversas experiencias dentro de la escuela que proponemos. El docente evalúa cuando va acompañando a los niños en sus experiencias y les va indicando aciertos y errores en su camino. Además, al concluir cada actividad siempre hay un resultado: una maqueta, una exposición ante los compañeros, un informe escrito, un mural, una campaña divulgativa, una acción en la escuela o en la comunidad... Este resultado puede ser considerado por el docente con más calma como parte también de la evaluación. En este contexto, añadir exámenes resulta innecesario y fuera de lugar. Igualmente ocurre con los interrogatorios, Y también con los cuestionarios que se mandan como asignación para el hogar.

En esta propuesta, la evaluación no es de tareas artificiales, escolares, que nunca se encuentran en la vida exterior, sino de actividades ricas, similares a algunas de las más interesantes que podrían desarrollar los aprendices fuera de un medio escolar.

La evaluación de actividades complejas implica que no hay una sola “respuesta correcta”, a diferencia del examen tradicional: no hay una sola manera de investigar la vida de unos insectos, ni una única forma de pintar un mural

sobre el río de nuestra población. Esto, es verdad, hace más difícil la función del educador. Pero es que, efectivamente, ejercer de forma positiva la enseñanza es difícil. Los “atajos” no llevan a ninguna parte, en términos de la formación de las nuevas generaciones.

El interés de los niños por recibir retroalimentación sobre su trabajo

El interés de los niños por recibir retroalimentación sobre su trabajo es escaso o nulo en la escuela tradicional, donde el estudiante se ve obligado a “aprender” ciertos saberes muy específicos, impuestos sin más. Pero seguramente crece en una escuela de nuevo tipo, donde el estudiante participa de una u otra manera en la determinación de los trabajos a realizar y de los saberes a adquirir. Allí cobra un sentido nuevo, profundo y significativo la actividad de evaluación, entendida en el sentido de evaluación como ayuda.

Si los niños han decidido escribir una carta a una emisora de radio informándole sobre un problema que han investigado en la comunidad, les interesa que el docente les ayude a revisar que no haya en el texto errores gramaticales. Si han decidido montar un “jardín” en una botella grande, les interesa que el docente les indique algún detalle que han olvidado en su proceso. Si se disponen a investigar refranes sobre el tiempo atmosférico comunes en su localidad, les importa conocer la opinión del docente sobre su plan de investigación.

Lejos del temor y rechazo al examen tradicional, la retroalimentación del docente es aquí buscada con sinceridad, y provechosamente utilizada. En este caso, la aprobación o la crítica se toman como información y no como recompensa o castigo (Bruner, 1961).

Así mismo, crece el interés por autoevaluarse.

Instrumentos de evaluación.

El mejor instrumento: el docente

En ocasiones, puede ser útil contar con algún instrumento especial de evaluación, como una lista de cotejo o una escala de estimación. Pero se ha

exagerado la importancia de estos elementos, que a menudo forman parte de esa evaluación ritualizada, separada de la vida, y artificiosamente tecnificada. La complejidad de los aspectos que puede ser importante evaluar es tal que cualquier instrumento corre el riesgo de convertirse en una lista interminable, y apenas el docente hubiera terminado de llenar el de un niño debería estar emprendiendo el de otro, en una incesante y absurda actividad evaluadora.

Nos parece que el mejor “instrumento” es el propio docente. Sólo ella o él tiene la suficiente flexibilidad, adaptabilidad y saber para poder captar en cada ocasión los rasgos más resaltantes de un proceso o producto a considerar. Ningún instrumento podrá superarlo. Para ejercer mejor su función evaluadora es importante que el educador o la educadora reflexione con cierta frecuencia acerca de los rasgos que estima importante considerar en las actividades de sus alumnos. También, es necesario que esté atento o atenta a la vida de su aula. Adicionalmente, se puede ayudar de algunos mecanismos como los que mencionamos en próximos apartes.

La evaluación informal y naturalística que proponemos se hace posible en un ambiente de trabajo diversificado, donde diferentes niños, individualmente o por equipos, laboran autónomamente en variadas actividades, de forma organizada y responsable. Allí el docente dispone de más tiempo para aproximarse y dialogar con cada niño o cada equipo, y para seguir más de cerca su labor.

La clase de pupitres en fila y trabajo uniforme, rutinario, impulsado de manera directa y constante por el docente, no puede sino ser evaluada gracias a exámenes, interrogatorios y tareas.

Fichas de registro individuales y de la clase

Las fichas de registro pueden ser un interesante mecanismo para el seguimiento del trabajo infantil. En las individuales, el maestro o la maestra va anotando los aspectos más sobresalientes de cada aprendiz: logros, fallas, problemas de conducta, eventos notables, relaciones entre el niño y sus compañeros, contactos con los padres...

En la colectiva, de toda la clase, se hace el mismo registro, pero del grupo tomado en su conjunto.

Las fichas permiten una documentación seria del recorrido escolar de los niños, sin consumir una exagerada cantidad de tiempo. Se asientan en ellas sólo los aspectos más destacados, no todo incidente o acción.

La revisión de cada producto

Se hace posible una evaluación más detenida examinando los productos del trabajo: escritos, dibujos, carteleras, exposiciones orales (o conferencias), maquetas, modelos, entre otros.

En la evaluación de productos, no es conveniente en estas edades la comparación con un patrón externo, sino, preferiblemente, la comparación con estados anteriores del niño, que permitan apreciar su progreso (Lerner y Palacios, 1990; citado por Yovane, 1996).

El portafolio

Una idea interesante es que cada niña y cada niño vayan elaborando a lo largo del año escolar su portafolio: una carpeta grande donde guarden diversos trabajos elaborados. Por ejemplo: dibujos, gráficos, textos libres, informes de investigaciones, poesías, adivinanzas, propuestas de actividades planteadas a la clase, referencias a trabajos de equipo archivados en el aula... Este portafolio recoge los resultados (o los más interesantes entre todos los resultados) del esfuerzo realizado por cada estudiante durante el año.

Cada tanto tiempo, el estudiante y el docente pueden revisar el portafolio y reflexionar sobre lo logrado y lo que falta por lograr.

Tonucci (1990) propone una idea muy sugestiva: al principio del año escolar cada niña y cada niño revisan su portafolio del año pasado. Discuten luego con sus compañeros y su maestra o maestro algunas de las cosas más relevantes que, a su juicio, hicieron en ese lapso. Reflexionan también sobre sus cambios, sus avances y sus "lagunas pendientes". Ésta es una alternativa fructífera a la imposible "evaluación diagnóstica" de principios de curso. En clases numerosas tal discusión podría hacerse por equipos, o bien distribuirse a lo largo de varios días, para no cansar a los pequeños.

Gráficos y tablas en vez de calificaciones

Estos instrumentos pueden indicar el avance en el aprendizaje infantil. Recogen el número de actividades culminadas (es decir, satisfactoriamente hechas), clasificadas, por ejemplo, por áreas (Ciencias, Matemáticas, Estudios Sociales...) y por tipos (proyectos, actividades cortas, textos literarios...). Una mirada al gráfico o a la tabla permite fácilmente determinar el desarrollo del esfuerzo escolar de cada niño. Lodi (1980) propone de manera muy acertada que sea cada estudiante quien vaya elaborando sus propios gráficos y/o tablas (véase Autoevaluación, más adelante).

Privacidad en la evaluación

Algunos juicios evaluativos, orales y escritos, pueden ser del conocimiento de todos. De hecho, es natural que ello ocurra en un salón de clases.

Pero otros juicios es más conveniente que sean privados, conocidos sólo por el interesado y/o sus padres, según el caso. El educador deberá considerar cuáles juicios caen en esta categoría. En general, asumimos que siempre, pública o privada, cualquier evaluación se hará en términos cuidadosos, que no abrumen al aprendiz ni lo humillen. Se hará con esperanza en el niño, en la niña (Freire, 1973). Pero algunas observaciones, por su naturaleza, resulta más conveniente guardarlas para intercambios privados. Aunque sólo sea porque no interesan a los otros, no les conciernen. Y, también, porque no es agradable para nadie dialogar sobre sus insuficiencias en presencia de oyentes no involucrados.

Lo dicho no obsta a la coevaluación. Allí, por estar todos participando, la situación cambia de naturaleza. En todo caso, la coevaluación también debe hacerse con cuidado y esperanza.

La autoevaluación

La participación del propio aprendiz en su evaluación tiene muchos beneficios. Aunque debemos reconocer que es un proceso delicado, sobre todo al partir de una situación como la imperante, tan deformada en cuanto a las finalidades, formas y consecuencias de la evaluación.

Sin embargo, el esfuerzo de ir iniciando mecanismos de autoevaluación es muy positivo. Al participar en la evaluación de su aprendizaje, el niño va cobrando mayor conciencia del mismo, va ganando mayor claridad acerca de las fallas y los alcances en el proceso vivido. Así mismo, adquiere mayor responsabilidad sobre su actividad escolar, toma más en sus manos su propio aprendizaje en la escuela. Ello nos parece fundamental: el estudiante debe hacer suyo el trabajo escolar, para aprender de manera auténtica y trascendente. Adicionalmente, el estudiante puede aportar elementos no advertidos por ningún evaluador externo, de utilidad para la reconsideración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La existencia de la autoevaluación expande la democracia en la escuela, restituyendo al aprendiz un poder que le había sido sustraído.

El maestro italiano Mario Lodi propone el siguiente mecanismo:

El niño, en un folio, escribe los compromisos de la semana o de la quincena. Al final del período, detrás del folio, escribe si ha mantenido los propósitos, si han sido realizados o qué ha hecho en sustitución de ellos.

La evaluación no se hace con las notas sino con un gráfico o tabla cuya anotación es hecha por los niños y que se modifica constantemente. Efectivamente, el plan de trabajo y la tabla de autoevaluación es un instrumento que crece a medida que crecen los muchachos, que sigue su evolución, pasando de unos pocos datos a una casuística cada vez más rica (Lodi, 1980, p.132-133).

La confrontación con los libros, con el docente y con los compañeros, las evidencias recogidas en las investigaciones, la prueba de los productos elaborados por ellos, ayudan a los niños a autoevaluarse de manera natural y confiable. Si los estudiantes hacen sólo "tareas", ¿cómo pueden saber si lo hicieron bien o mal? Deben esperar por el juicio del docente, forzosamente. Pero si su trabajo es de otra índole, y si se pone al alcance de otros diversos, en un medio cultural rico, las posibilidades de autoevaluación y de coevaluación se multiplican.

La coevaluación

De manera espontánea y natural, la coevaluación está presente en los trabajos de equipo, como breves observaciones acerca de las actividades de cada quien a lo largo del proceso.

También se manifiesta sin mayor aparataje ni protocolo en ciertas acciones de toda la clase, como elegir un texto para imprimir o para poner en la cartelera, seleccionar entre las medidas propuestas las que se van a poner en práctica, y otras actividades parecidas.

En algunas ocasiones, puede ser oportuno que el grupo emita opiniones sobre un trabajo presentado ante ellos por un compañero o un equipo de compañeros. Es interesante que el docente propicie el señalamiento de aspectos positivos y de algún rasgo a mejorar en el futuro.

La pedagogía Freinet plantea una cartelera permanente en el salón de clases, con una columna de Criticamos, otra de Felicitamos y una tercera de Proponemos. Allí caben observaciones dirigidas a todo el grupo, al maestro y también a determinados alumnos en particular. También pueden incluirse indicaciones referidas a la escuela en su conjunto, a los directivos, y a otros maestros y alumnos. Todas las consideraciones van firmadas, pues no se admiten anónimos. La cartelera se discute al final de cada semana. Es un excelente mecanismo de cogobierno escolar y también de coevaluación.

Creemos que hay que tener cuidado con poner a los niños en situaciones incómodas, de “jueces y acusados” Es decir, hay que evitar trasladar los vicios y perversiones de la evaluación tradicional a la coevaluación.

Como mencionamos anteriormente, resulta formativo dedicar con cierta regularidad un tiempo para el análisis, por parte de toda la clase, del trabajo realizado por ellos como grupo, en visión de conjunto.

Mejorando a partir de la evaluación

La evaluación en el sentido de seguimiento cualitativo de las actividades complejas realizadas en la clase, permite aclarar mejor que cualquier otra opción los logros de los niños, y también sus insuficiencias y errores. Pero, ¿qué hacer después de haberlos traído a la luz? Hemos considerado a la evaluación como ayuda, y esto implica trabajar a partir del conocimiento de la calidad del aprendizaje infantil, a fin de que cada niño afiance y profundice sus logros, y supere sus fallas y errores. ¿Cómo lograrlo? Sugerimos algunas posibilidades.

El intercambio niño-docente. Los señalamientos evaluativos del docente (orales y escritos) ya son un primer paso en esta evaluación como ayuda. Contribuyen a que el aprendiz detecte mejor sus puntos fuertes y débiles. Y en la propia acción de señalar errores y conversar sobre ellos, hay un nuevo aprendizaje hacia la superación de los mismos.

A su vez, este diálogo propicia que el estudiante se familiarice con formas de evaluar y con criterios de evaluación, que puede aplicar luego en nuevas oportunidades y para otras áreas, a sí mismo y a otros. Adquirir estas herramientas instrumentales de segundo orden, le resulta útil al aprendiz, y contribuye a independizarlo del docente y a poder asumir mayor responsabilidad en su propio aprendizaje (Fernández Pérez, 1988, p.253-254).

Por otra parte, a partir del intercambio niño-docente el aprendiz recibe el mensaje de la importancia de su propio proceso de aprendizaje, el cual ha merecido la atención específica del maestro o de la maestra y es el tema de esa comunicación persona-a-persona. Este mensaje no se recibe con una calificación sobre un papel, acompañada apenas de una breve frase.

La comunicación niño-docente puede concluir con algunas medidas tomadas de común acuerdo, para subsanar deficiencias detectadas o remediar lagunas. Es importante que, cada vez más, el alumno sea el proponente de las medidas de intervención, orientado por la educadora o el educador.

Debe haber un tiempo pautado para estas periódicas conversaciones con cada niño o equipo. Y han de organizarse también otras con toda la clase, que permitan revisar el trabajo del grupo como un todo.

Las fichas autocorrectivas. Las fichas autocorrectivas (Freinet, 1975) ofrecen a cada niño o niña la posibilidad de trabajar solo(a), a su propio ritmo, en el dominio de alguna habilidad o de algún contenido. Puede haberlas "normales" y "remediales"

Las que primero vienen a la mente son, con probabilidad, las fichas de Castellano y las de Matemáticas: para mejorar la ortografía, para aprender a resumir un texto o a encontrar sus ideas principales, para practicar aritmética, para resolver problemas geométricos, entre tantos otros casos. Pero no dejan de ser posibles las fichas en otras áreas: fichas para practicar clasificación, para profundizar en alguna noción científica, para aplicar un determinado concepto de estudios sociales...

El carácter autocorrectivo de este material (respuestas en otra ficha o al reverso de la primera) permite el trabajo independiente del niño y su propio control de la marcha del proceso. A la vez que libera al maestro de una tarea de enseñanza individualizada imposible de realizar cabalmente en clases numerosas como las nuestras.

No confiamos mucho en las fichas que demandan la mera ejecución mecánica y repetida de secos ejercicios (como, por ejemplo, hacer gráficos con series de números sin mayor sentido).

Preferimos las que plantean breves problemas, preguntas atractivas, pequeños desafíos, con cierto ingenio y sentido del humor, de manera menos descarnada.

La colaboración entre compañeros. Sucede cuando los alumnos más avanzados en determinada área trabajan con sus compañeros, en equipos organizados y durante lapsos especialmente marcados, para ayudarlos a superar insuficiencias. Ambos grupos pueden beneficiarse de esta interacción, pues los “enseñantes” deben clarificar y ordenar sus conocimientos para poder ayudar a otros. Y los “aprendices” reciben orientación de alguien más cercano que el docente, alguien que se expresa de modo más afín y con quien pueden sentirse más cómodos. Debe evitarse la eternización de estos roles, sin embargo. Interesa que cada alumno o alumna sea a veces “tutor” y a veces “tutoreado”. Todos deben tener oportunidad de explicar algo a sus compañeros, aprovechando las áreas (incluso las “no-académicas”) donde destacan.

Las actividades nuevas que inciden sobre fallas detectadas. En este caso, se sigue adelante con la programación de la clase, pero manteniéndose alerta y proveyendo refuerzos que contribuyan a que los estudiantes superen sus deficiencias. Pensamos aquí, en primer lugar, en el dominio de la lectura y la escritura, y en el de las matemáticas. Pero también en ciertos conceptos clave dentro de las Ciencias Naturales o las Ciencias Sociales, que pueden retomarse de manera nueva en posteriores clases, para seguirlos trabajando. Así, por ejemplo, conceptos como evolución de los seres vivos, energía, cambio químico. O bien, nociones sobre tiempo histórico, interacción seres humanos-medio geográfico, poderes públicos... Por otra parte, es posible replantear en nuevas situaciones la práctica de importantes habilidades como el análisis crítico, la categorización o el diseño experimental; y la orientación de positivas actitudes como la de responsabilidad ante compromisos libremente asumidos, la de cuidado hacia el medio ambiente y otras tantas.

La labor diferenciada del docente con grupos de niños. Ésta se hace posible si se logra desarrollar en el aula una rutina de trabajo diversificado bien organizada. De tal manera, mientras otros niños se encuentran cumpliendo con sus programaciones en las diferentes áreas, distribuidos en distintos espacios del salón y/o de la escuela, es posible que el educador o la educadora tenga oportunidad de atender especialmente durante ciertos lapsos a los alumnos con problemas serios en su aprendizaje.

Con procedimientos como los señalados y otros que cada docente pueda desarrollar, se aprovechan las enseñanzas de la evaluación, evitando que ella sea el cierre de un proceso sino, por el contrario, una etapa más de la actividad escolar, que sirve para reorientarla más apropiadamente.

Otros frutos de la buena evaluación

La evaluación profunda de los saberes infantiles revela también donde las estrategias pedagógicas han resultado más exitosas. Y dónde presentan necesidades de reorientación, por no haber logrado ayudar suficientemente a los niños en su aprendizaje.

También puede aclarar fallas en la infraestructura escolar, inconveniencias en los planes de estudio, carencias en los recursos para el aprendizaje, o rasgos negativos en la organización escolar y en el “ambiente” predominante en la escuela, entre otros aspectos clave.

Es importante tener en cuenta que la calidad del trabajo de los niños ilumina mucho acerca de aspectos externos a los niños, que son responsabilidad de diversas instancias escolares y/o sociales. La acción de cada educador y del cuerpo docente de la escuela como un todo resulta fundamental para poder mejorar las negatividades encontradas en este análisis “de segundo nivel”

Referências Bibliográficas

- ALFIERI, Fiorenzo y otros. (1984). *Proposiciones para docentes de Educación Básica (IV). Aprendizaje*. Caracas: Laboratorio Educativo. Col. Cuadernos de Educación. n.116.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. (1995). *Valor social y académico de la evaluación*. En V.V.A.A. *Volver a pensar la educación (vol.II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata/Fundación Paideia. p.173-193.
- AYUSTE, Ana y otros. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BRUNER, Jerome. (1961). *The art of discovery*. *Harvard Educational Review*. 31: 21-32.
- CALVO, Carlos. (1993). *Del mapa escolar al territorio educativo*. *Revista de Pedagogía*. XIV(34): 51-77.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. 2ª edición. Madrid: Morata.
- FREINET, Célestin. (1975). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. 6ª edición. México, D.F.: Siglo XXI.
- _____. (1979). *Las invariantes pedagógicas*. 6ª edición. Barcelona: Laia. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna. n.2.
- FREIRE, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. 10ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- ICEM-Cannes. (1980). *Un modelo de educación popular*. Caracas: Laboratorio Educativo. Col. Cuadernos de Educación. n.71-72.
- LaCUEVA, Aurora. (1993). *Por tina didáctica a favor del niño*. Col. Cuadernos de Educación, n.144. Caracas: Laboratorio Educativo.
- LERNER, Delia y PALACIOS, Alicia. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta constructivista*. Caracas: Kapeluz Venezolana.
- LODI, Mario. (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- MENDEL, Gerard y VOGT, Christian. (1978). *El manifiesto de la educación*. 5ª edición. México, D.F.: Siglo XXI.
- PODDIÁKOV, N. (1987). *Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares*. En V.V.A.A. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso.
- TONUCCI, Francisco. (1990). *¿Enseñar o aprender?* Barcelona: Graó. Col. Biblioteca del Maestro, Serie Alternativas.
- YOVANE de SIMNCAS, Katia. (1996). *Evaluación de los aprendizajes: ¿un proceso de seguimiento e investigación?* Ponencia presentada en la Jornada de Consulta y Reflexión sobre la Educación Básica, Dirección de Educación Básica, Ministerio de Educación. República de Venezuela. San Cristóbal, 14 de Noviembre de 1996.

(Obs.: em consideração ao autor, estas referências não foram adaptadas às normas brasileiras.)

Abstracts: The paper calls attention to some of the main problems that may be present in the evaluation of school learning: the emphasis in low level and superficial learning, the totalizing illusion, the impossible diagnostic as previous step to all teaching, the essentialism, the consideration of mistakes as anomalies, the labeling rol of grades, the mystifying instrumentalization, the disproportionate growth of the evaluation function as judgement and sentence. Against theses dangerous deformations, it is proposed an evaluation as help for increasing learning, incorporated into the regular activities of a school setting rich in formative experiences. This means an open and flexible evaluation, based on the appreciation of daily classroom processes and products. In this context, grades may be profitely substituted by charts and graphs. Register cards, portfolios, the teacher's careful follow-up, are mechanisms for the accompaniment and support of students' learning. Self-evaluation and co-evaluation are important parts of the evaluative process. Evaluation must be complemented by aid measures, aimed at helping children overcome their learning insufficiencies.

Keywords: School evaluation, Teaching, Childhood education

(Recebido para publicação em 10.03.97
e liberado em 15.08.97)